

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЭТАПЕ ПОСЛЕВУЗОВСКОЙ АДАПТАЦИИ

канд. пед. наук
Гуляева Т. В.
Беларусь, Минск

Рассматривая профессиональную адаптацию как сложный динамичный много-ступенчатый процесс вхождения молодого учителя в специфику избранной им профессии, овладения педагогическим мастерством, предполагающий активность и творчество индивида, мы выделяем следующие ее этапы.

Первый этап профессиональной педагогической адаптации предполагает ознакомление со спецификой, сущностью и содержанием педагогической профессии, профессиональными функциями учителя, требованиями к его личности и характеру деятельности. Этот процесс связан с вузовской подготовкой и завершается педагогической практикой, во время которой студент может соотнести свои возможности, знания и умения с теми требованиями, которые предъявляет к нему педагогическая профессия.

Второй этап характеризуется углубленным вхождением в полиструктурную, полипредметную, многофункциональную педагогическую деятельность в условиях конкретного педагогического коллектива.

Наблюдение за адаптацией молодых учителей, собственный опыт организации работы по оказанию им помощи в период послевузовской адаптации, беседы с методистами, заместителями директоров по учебно-воспитательной работе позволяют утверждать, что существует определенная связь между профессиональной адаптацией и педагогической деятельностью.

Интенсификация педагогической деятельности определяется объективными внешними и внутренними факторами. Учет внутренних условий связан с уровнем адаптированности начинающего учителя. Основой различия уровней адаптированности выступают цели педагогической деятельности молодого учителя. Они обуславливают выбор форм, методов и средств, их взаимосвязи между собой, а также критерии анализа и оценки проводимой работы с учащимися, самоанализа и самооценки собственных способностей и наклонностей.

Внешние условия характеризуются особенностями учреждения образования, в котором начинает свою самостоятельную трудовую деятельность специалист социально-психологическим климатом в педагогическом коллективе. Особое значение при этом имеет руководство процессом адаптации со стороны администрации школы.

В соответствии с указанными позициями можно выделить следующие типологические группы учителей. В первую группу входят учителя с высоким уровнем адаптированности, которые с первого года самостоятельной работы уверенно и быстро идут к овладению педагогическим мастерством. Их отличает ярко выраженная профессиональная направленность, нравственная и психологическая подготовленность к педагогической деятельности, профессиональная компетентность, ответственность за результаты труда, творческое отношение к передовому педагогическому опыту. Они широко и перспективно воспринимают цели педагогической деятельности и обоснованно отбирают методы и средства воздействия на учащихся, аргументированно доказывают их целесообразность, преемственность, взаимообусловленность. Отношения с детьми на уроке и во внеклассной работе строятся на принципах гуманизации и сотрудничества. Для таких учителей свойственны постоянный анализ проводимой работы, сопоставление результатов с перспективной целью и поэтапными задачами. Они занимаются самообразованием, высоко оценивают свои способности к педагогической деятельности и уверены, что они отвечают требованиям профессии, получают удовлетворение от работы.

Вторую группу составляют учителя, которые медленно овладевают педагогическим мастерством. Им свойственна недостаточная теоретическая и методическая подготовленность, отсутствие должной требовательности к себе, некритическое отношение к собственному практическому опыту, конфликтность. У некоторых из них сформирована завышенная самооценка, мешающая строить правильные взаимоотношения с членами педагогического коллектива. Учителям, адаптированность которых соответствует среднему уровню, присуща ориентация на преподавание предмета как основную цель педагогической деятельности. Многие из них не формулируют и не решают воспитательные задачи в ходе урока, задачи развивающего обучения. Представители этой группы плохо знают детей, их возможности и интересы. Основным критерием результативности работы с учащимися они считают оценку успеваемости. Анализ собственной деятельности носит эпизодический характер, касаясь исключительно преподавания предмета. Учителя занимаются самообразованием от случая к случаю. Удовлетворение от работы получают редко, но уверены, что их способности соответствуют педагогической деятельности, хотя оценивают их по-разному.

К третьей группе относятся учителя со слабой подготовкой по педагогике, психологии, методике преподавания. Они не знают особенностей детей, плохие организаторы. У многих из них невыразительная речь, бедный словарный запас, скованность в общении с коллегами, учащимися, родителями. Учителя с низким уровнем адаптированности неопределенно представляют себе цели педагогической деятельности, подменяют их решением сиюминутных практических задач. В отборе методов и средств педагогического влияния на учащихся они действуют стихийно, используя хорошо знакомые и удобные для них методы. Такие учителя не знают детей, общаются с ними формально в рамках урока и внеклассного мероприятия. Анализ работы проводят лишь в случае неудач, предпочитая оценивать конкретный урок, мероприятие, отдельно взятый методический прием или средство воздействия на учащихся. Самообразованием не занимаются, утверждая, что их способности соответствуют другой деятельности, и как правило, не испытывают удовлетворения от своей работы.

Панорама педагогической деятельности состоит из многомерных, ролевых функций учителя. Одной из ведущих функций современного учителя является обеспечение эффективности обучения учащихся (учитель-предметник). Усиление значения этой роли учителя обусловлено:

- повышением развивающей и воспитывающей функций образования;
- использованием нестандартных форм, инновационных методов и средств организации процесса обучения, основанного на принципе самостоятельности учащихся, развитии их творческих способностей и познавательных интересов;
- реализацией идей гуманизации содержания образования;
- дифференциацией обучения, способствующей развитию резервных возможностей личности школьника, его способностей и наклонностей.

Такое понимание содержания функции учителя-предметника предполагает осуществление им целей и задач воспитания в процессе обучения школьников (учитель-воспитатель); поиск новых форм, методов, приемов обучения, создание авторских дидактических систем (учитель-методист); реализацию личностных качеств учителя; организацию систематического самообразования, связанного с совершенствованием профессионального мастерства как интегрального свойства личности, которое приобретает и совершенствуется в процессе целенаправленной специально организуемой профессиональной деятельности (учитель-исследователь). В рамках данной статьи мы хотели бы остановиться на рассмотрении связей между адаптацией и учебной нагрузкой, классами, в которых начинает работать молодой специалист, и наличием у него классного руководства.

Как известно, нормативная учебная нагрузка учителя в средней школе составляет 18 часов в неделю. Реальная нагрузка составляется с учетом желания педагога. При этом соблюдается принцип преемственности в обучении.

В отношении нагрузки молодого учителя в практической деятельности сложились две точки зрения. Сторонники одной считают, что новичка нужно последовательно провести по всему школьному курсу, что даст ему возможность лучше усвоить программный материал, уточнить, что и когда можно и нужно требовать от учеников. Поэтому они стремятся направлять начинающего учителя в 5–6 классы с недельной нагрузкой 18–21 час. Представители другой точки зрения полагают, что молодой учитель должен начинать работу в школе со старших классов, аргументируя свою позицию тем, что программа старших классов по содержанию ближе вузовским курсам, значит, доступнее выпускникам. Они будут с большим желанием и уверенностью преподавать предмет. Кроме того, молодому учителю в силу незначительной разницы в возрасте со старшеклассниками и наличия общих интересов легче найти с ними общий язык, чем с младшими школьниками и подростками.

И та и другая точки зрения имеют свои основания. Поэтому выбор классов для молодого специалиста, его учебная нагрузка должны решаться с учетом конкретных условий работы и индивидуальных особенностей педагога.

Наше исследование показало, что наиболее благоприятной является нагрузка 19–21 час. При такой нагрузке остается свободное время для работы над собой и полноценного отдыха. Легче адаптируются к работе учителя, имеющие учебную нагрузку в 5–6-х классах, труднее – в 7–8-х. Особые трудности испытывают специалисты, работающие в старших классах.

Наличие классного руководства также является одним из условий, влияющих на адаптацию. Так, среди педагогов, выполняющих функции классного руководителя, хорошо адаптировавшихся учителей 58,38 %, в то время как неудовлетворительно адаптировавшихся – 46,62 %. Легче адаптируются учителя – классные руководители 6-х, 7-х и 9-х классов. Наибольшие трудности испытывают классные руководители других классов.

Логическим завершением адаптационного периода учителя является подведение итогов его работы: фиксируется уровень подготовки молодого учителя, результаты деятельности педагогического коллектива по его профессиональному воспитанию, намечаются перспективы дальнейшего развития профессионального мастерства начинающего педагога.

Эффективность процесса кооперирования вуза и школы на этапе послевузовской адаптации, ориентированная на интенсификацию педагогической деятельности молодого учителя, может быть обусловлена реализацией следующих направлений, которые должны входить определенными структурными элементами в панораму образовательного процесса вуза:

- организация практического опыта студентов, связанного с профессиональной подготовкой будущего учителя в течение всего периода обучения в вузе. Для этого необходимо проведение практики, начиная с первого курса. Основное содержание практик: I курс – наблюдательная; II курс – с элементами участия студентов в педагогической деятельности (диагностика способностей школьников, изучение классных коллективов, подготовка и проведение фрагментов уроков, участие во внеклассной работе); III курс – учебная практика в 5–7 классах; IV курс – учебная практика в 8–9 классах; V курс – учебная практика в 10–11 классах;
- участие будущих учителей в работе научных обществ, студенческих научных конференциях, олимпиадах;
- обязательное написание реферата (II курс), курсовой работы (III курс), дипломной работы (V курс) по проблемам педагогической, психологической наук и педагогической практики;

- педагогизация и психологизация преподавания специальных и общественных наук путем реализации внутрипредметных и межпредметных связей;
- создание педагогических мастерских (проектных, сотрудничества, ценностно-ориентаций, интерпретаций педагогических ситуаций и т. д.) и проведение курсов педагогического мастерства с целью раскрытия личностного потенциала каждого участника, определения смысла педагогической деятельности, создания поля эмоционального напряжения, в котором каждый приобретает собственный опыт эмоциональных переживаний, познания себя и других;
- педагогическое и методическое сопровождение выпускников, оказание им помощи и поддержки на этапе послевузовской адаптации, консультирование по подготовке к участию в конкурсе «Учитель года».

С нашей точки зрения целесообразны и следующие предложения-рекомендации адрес руководителей школ, нацеленные на улучшение профессиональной компетентности учителя:

- предоставление учебной нагрузки с максимальным учетом пожеланий начинающего учителя;
- при составлении расписания предусмотреть время для самообразования;
- осуществление индивидуального подхода в работе с молодыми учителями;
- опора на положительное в личности и деятельности молодого учителя;
- забота о материальном благополучии;
- по возможности не определять классное руководство в первый год работы;
- включение молодого специалиста в исследование проблемы, над которой работает коллектив школы;
- своевременное ознакомление молодого учителя с оценкой результатов его работы и итогами аттестации;
- создание обстановки заинтересованности в профессиональном становлении молодого учителя.

Такое кооперирование вуза и школы на этапе послевузовской адаптации создает условия для профессионального становления молодого учителя, обеспечения его непрерывного образования, позволяет достичь необходимого качества образования кадров.

ОНТОДИДАКТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

д. пед. наук, доц.
Димитрова В.,
Болгария, София

1. Введение

Возникновение новых научных областей в результате диалектического взаимодействия науки и техники в современном обществе способствует развитию техники и технологии, а те в свою очередь приводят к развитию этих областей и к получению новых научных результатов. Эти изменения взаимно обусловлены и они развиваются и углубляются. Процесс технологизации очень быстро нашел свое место и в образовании, а технологический подход стал объектом специального исследования в педагогических науках.

В педагогических исследованиях педагогическая технология стала развиваться как относительно самостоятельное направление, хотя в своей реализации она все еще имеет интегративный характер. В литературе можно найти различные классификации и определения понятий *технология*, *педагогическая технология*, *образовательная технология* [Петров П., Атанасова М., 2001].